

**Заброцький М.М. ПРО ДУХОВНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ//**  
Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.11. – Київ: Логос,  
2007. – С.118-125.

В статті обґрунтовується розуміння педагогічної позиції як вираження духовності вчителя та обговорюється ряд тенденцій сучасної системи освіти, які можна інтерпретувати як прояви бездуховності.

**Ключові слова:** *педагогічна позиція, педагогічна взаємодія, трансцендентне переживання, духовність.*

Сьогодні стає все більш очевидним, що соціально-політичний та економічний розвиток має супроводжуватися збереженням і відновленням довкілля, розвитком психологічної та соматичної цілісності людини (котра, у свою чергу, має розумітися як мета та вища цінність, але аж ніяк не як засіб для когось чи для чогось), інакше під загрозу ставиться життєдіяльність суспільства загалом і кожної людської істоти зокрема. Ключовим принципом взаємодії суспільства і природи має стати не споживацтво та насилля, а їх гармонійне співіснування.

Можна погодитися з думкою тих науковців та громадських діячів, які наголошують, що всі ці питання є похідними, вони породжені антропологічною кризою, катастрофічним спрощенням духовної структури людини. Особливе місце серед цих проблем належить пов'язаним зі сферою освіти, хоча б з огляду на перетворювальну функцію останньої, в силу якої освіта покликана бути потужним важелем трансформації суспільства загалом.

Сказане примушує обдумати проблему пріоритетів освіти та роботи вчителя, які, вочевидь, не є встановленими раз і назавжди, а носять суспільно та конкретно-історично детермінований характер, змінюючись відповідно до викликів часу. Будучи досить однозначними у відносно стабільні періоди, вони стають вельми невизначеними у періоди значних соціально-історичних перетворень (а саме такий ми переживаємо зараз).

Всяке суспільство, що досягнуло певного рівня культурного розвитку і хоче його зберегти та підняти, має зберігати і продовжувати все краще зі свого історичного минулого. Тому цілі виховання мають бути спрямованими на

освоєння тих цінностей, що по своїй суті не мають ні державних, ні історичних кордонів. До числа останніх відносять свободу, відповідальність особи за те, що діється з нею і навколо неї, порядність, людяність, доброту тощо. Іншими словами, загальна мета виховання полягає в тому, щоб виростити дітей високоморальними, духовно багатими, внутрішньо вільними і відповідальними особистостями.

Водночас не слід забувати і іншого. Життя та успішна адаптація до надзвичайно мобільного і динамічного світу вимагає від людини ще й високої психологічної лабільності, гнучкості, спроможності засвоювати і переробляти нову інформацію та створювати на цій основі щось нове не лише в юності, але й у зрілому віці, коли старші, як правило, звикли вже обходитися старим багажем. Є і специфічні задачі, висунуті сьогоденною ситуацією розвитку суспільства (формування ініціативності, самостійності, прагнення до успіху, підприємливості тощо).

Вочевидь, що існуюча система освіти аж ніяк не готова повною мірою вирішувати ці завдання. «Те, що прийнято називати традиційною системою навчання, - пише академік С.Д. Максименко, - (авторитарність, декларативність, репродуктивність, відсутність належної уваги до індивідуальності), фактично являє собою керування. Однак це керування спрямоване на маніпуляцію і «придушення» суб'єктності учня: вона виявляється просто лишньою і непотрібною, адже головне – чітко виконувати завдання вчителя та відповідати еталонам. Такий тиск породжує форму паталогічної залежності, головними аспектами якої є прагнення учня адаптуватися до жорсткої системи, а з іншої сторони – опір цій системі як захист суб'єктності» [3,127].

Аналізу традиційної системи освіти, за якою стоїть навчально-дисциплінуюча педагогічна парадигма, присвячено багато праць. Проведений нами теоретичний аналіз дозволяє назвати ряд характерних особливостей, що можуть бути розцінені як прояви і наслідки бездуховності в контексті розглядуваної проблеми:

Навчання спрямоване на оволодіння знаннями про зовнішній світ та освоєння умінь підкорювати його. Панує культ навчальної програми і нав'язаних нею темпів учіння. Основний наголос робиться на засвоєння учнями «правильної» інформації, раз і назавжди заданої. Учні передусім оволодівають уміннями розв'язувати стандартні задачі. Діяльність вчителя спрямована на передачу «чужих» знань та їх подальше відтворення учнями. Перенесення знань з однієї сфери в іншу практично відсутнє. Домінує формально-логічне, вербально-дискурсивне, аналітичне мислення, пов'язане з роботою лівої півкулі головного мозку. Внутрішній досвід часто розцінюється як щось таке, що не має ніякого відношення до шкільного навчання. Інтуїтивний спосіб пізнання, багатозначне, метафоричне мислення не заохочуються, і це ще у кращому випадку.

Людина розуміється як об'єкт зовнішнього світу. Так, учень для педагога є об'єктом навчальних та виховних впливів, часто-густо прихованих або ж і явних маніпуляцій. Позиція педагога егоцентрична і монологічна. Реальне співробітництво учасників педагогічного процесу унеможливлене, воно підмінюється демонстраціями ритуальних зовнішніх форм, позбавлених сутнісних психологічних характеристик. Дисципліна виступає продуктом зовнішнього тиску і контролю, вона формальна і «гігієнічно» умотивована (загрозою покарання).

Учасники педагогічного процесу звикають пізнавати себе на основі принципів пізнання об'єктів зовнішнього світу, сприймати та оцінювати себе об'єктами маніпулювання. Світ бачиться у контексті етично-виховної полярності, жорсткого протистояння, ділиться на «своїх» і «чужих», позитивне та негативне, що виступає чинником дезінтеграції людини.

Педагогічна рефлексія, осмислення вчителями власної діяльності носить епізодичний характер. У прийнятті педагогічних рішень домінує емпіричний принцип «спроб та помилок», орієнтація на формальне використання методичних рекомендацій, рівень концептуально-теоретичного узагальнення власного досвіду, без чого неможливе реальне професійне зростання,

досягається вкрай рідко. Підвищення професійної кваліфікації здійснюється за рахунок зовнішньої мотивації.

Типовими для учасників педагогічного процесу є негативні психоемоційні стани: тривожність, фрустрація, страх, агресія, аутоагресія тощо. Особистісне пізнання та розвиток носять епізодичний, стихійний характер. Учасники навчально-виховного процесу поставлені в ситуацію змагання, суперництва, що зумовлює розвиток заздрощів, амбіційності, формування неадекватної самооцінки та перфекціонізму. Сприйняття особистістю самої себе набуває фрагментарного характеру, воно нецілісне, а функціонально-рольове. Особистість учня сприймається (і оцінюється) через призму шкільної оцінки. Стосунки між учасниками педагогічного процесу ґрунтуються на оцінюванні один одного, навішуванні «ярликів» (відмінник, здібний, посередній, тупий тощо, однією стороною, педант, училка, математичка, - іншою) в залежності від формальних проявів та показників.

Завершимо сказане роздумами видатного мислителя В.В. Розанова: «І створили школу так, як велів їм диявол. Дитина любить природу, тому її зачинили у чотирьох стінах. Дитині подобається усвідомлювати, що її робота має якийсь смисл, тому все влаштували так, щоб її активність не приносила ніякої користі. Вона не може залишатися без руху – її примусили до нерухомості. Вона полюбляє працювати руками, а її почали навчати теоріям та ідеям. Вона полюбляє розмовляти – їй наказали мовчати. Вона прагне зрозуміти – їй наказали вчити напам'ять. Вона хотіла б сама відшукувати знання – їй вони пропонуються у готовому вигляді.

І тоді діти навчилися таким речам, яким би вони ніколи не навчилися за інших умов. Вони навчилися брехати та прикидатися» [5,9].

Аналіз чисельних досліджень, проведених в останні роки, дає підстави для висновку про відсутність на сьогодні цілісного уявлення про духовність людини. Узагальнюючи наявні спроби з'ясувати її сутність та специфіку, співвідношення уявлень про людину можна представити так: тіло (плоть) - фізичне тіло, імунна система, біоенергетика людини; душа - емоційно-чуттєва

сфера, інтелектуальна сфера, творча обдарованість, геніальність; дух - ціннісна (аксіологічна) сфера, смислова сфера.

Ряд робіт присвячено спробі з'ясувати сутність та специфіку духовності людини. Приведемо лише деякі приклади: духовність є зростанням людини у кожному з нас (Холостова Т.В.), проявом якості особистості (Каган М.С.), ціннісним змістом свідомості (Федотова В.Г.), морально зорієнтованими волею та розумом (Сілуянова І.В.), станом розширення внутрішнього горизонту свідомості, що можливо інтерпретувати як вид творчості, оскільки він безумовно є процесом пізнання людиною власної природи (Стрелков В.І.); під духовністю розуміють зв'язок людини з людиною і з космосом, відчуття присутності духу людини в усьому, що її оточує, постійний пошук істини, абсолюту (Коваленко В.М.), творчу здібність людини (Юзвак Ж.В.), укорінений в унікальній складності біологічної організації людини стан готовності до особистісного способу існування (Максименко С.Д.); духовність особистості психологічно проявляється як «метамотивація», тобто як спонукання її дій інтеріоризованими нею найвищими цінностями, а не лише фізіологічними потребами та намаганням здобути чи зберегти умови життя, пристойні в соціально-економічному і комфортні в соціально-психологічному плані (Балл Г.О.) тощо.

Погоджуючись з правомірністю всіх цих (та і багатьох інших) підходів та відштовхуючись від деяких з них, вважаємо за перспективну у контексті розглядуваної проблеми спробу осмислення духовності як одного із сутнісних атрибутів людини. Для аргументації такої позиції зашлемося на розміркування С.Л. Рубінштейна, який стверджував, що свідомість людини перетворюється у самосвідомість світу, а світ усвідомлює себе через людину [див.: 6]. Приведемо також думку Е. Фромма про духовну сутність людини як про життя, що усвідомлює саме себе [див.: 8].

Розпочнемо з такого. Людське існування, відповідно до філософської традиції, можна описати в понятійному полі Я, не-Я (внутрішнє - зовнішнє, суб'єкт – об'єкт) та межа між ними. Така схема вказує на фундаментальну

розбіжність полярних членів тріади, яка і виявляється в понятті межі. Зразу наголосимо на парадоксальному характеру межі, оскільки ніколи неможна сказати точно, до якого з полярних елементів тріади належить межа – до першого, другого, до обох водночас чи ні до жодного з них?

Я, таким чином, ніби подвоюється, оскільки, з однієї сторони, Я і не-Я - взаємопрозорі, взаємопроникні (оскільки межа належить їм обом), а з іншої, - Я є опозиційним щодо не-Я (у тій мірі, в якій межа є чимось самостійним). Так, Я за самим своїм означенням розуміється як щось самостійне, відособлене, самодостатнє та самоідентичне, як щось, за допомогою чого ми можемо самостійно приймати рішення, виявляти свою «вільну волю», що в ідеалі долає детермінізм світу. Водночас Я є результатом онто- і філогенетичного розвитку людини, в силу чого її поведінка зумовлена зовнішнім середовищем, детермінована безліччю життєвих факторів (та породжених ними психолого-світоглядних налаштувань), що генетично передують цій поведінці. У цьому смислі Я постає як щось, що «відбувається», як флуктуаційне місце перетину «екзистенціальних полів» у просторі природного і соціального космосу, як місце, що характеризується колосальним напруженням подій, плинністю і динамізмом. Ми бачимо, що в цьому смислі Я не є чимось самодостатнім і унікальним, воно є «перехрестям» функцій середовища.

Сказане добре ілюструється так званим парадоксом розвитку (по-іншому, телеологічним парадоксом), суть якого така: якщо щось нове (у нашому випадку – Я) виникає зі старого, то воно вже має бути притаманне останньому як потенційно-можливе, так би мовити, віртуально, а тому воно не є чимось абсолютно новим. Таким чином, Я є феноменом, який потенційно містить у собі цілий всесвіт, що як цілісність передує Я. Водночас Я, як щось вільне та автономне, має бути вище детермінізму світу, стояти «поза світом», бути, як пише В. Франкл, самотрансцендентованим [див.: 7]. Дійсно бути Я – це бути поза світом, походити з не-світу, ототожнювати себе з тим, чим світ як щось існуюче не є.

У кожний момент свого життя людина протистоїть світу, займає певну позицію як щодо свого природного і соціального оточення, зовнішнього середовища, так і до власного внутрішнього світу, виявляє інтегральне, властиве лише цій позиції ставлення до різних проявів свого життя (В. Франкл). Можна виділити [див.: 1], приміром, рефлексивну позицію, яка займається щодо наявних у свідомості якостей, про спонтанну появу якої у ранньому віці можна судити по затримці реакції дитини на діючий стимул, в силу чого появляється гальмування безпосередньої активності. Особистісна позиція виражає ставлення до власного буття в цілому, виникаючи з чутливості до його різних сторін як домінуючого інтересу, як певний тип цінності. Нарешті, трансцендентна позиція означає вихід людського буття за власні межі.

Власне кажучи, наявність позиції передбачає втілення деякої цілісності в конкретність, саме на цьому ґрунтується сама можливість позиції. Зі сказаного витікає, щонайменше, що від міри володіння власною цілісністю (трансцендентне переживання) залежать можливості людини у виборі позиції. «Унікальність цілісної структури особистості кожної людини, - наголошує С.Д. Максименко, - зумовлена двома основними факторами: по-перше, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного), а по-друге, постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми» [4,9].

Екзистенціальною характеристикою людини, тим сутнісним атрибутом, що надає їй відчуття власної цілісності, інтегрованості є духовність. Це особлива якість нашої взаємодії з іншими людьми, трансцендентне обґрунтування тієї істинної взаємодії, яка потенційно можлива, однак не завжди реальна, виявлена у бутті (у цьому випадку вона відображається нашою свідомістю як туга за істинним буттям, за спів-буттям з іншими людьми, за собою істинним). Зашлемося на розмірковування К.Г. Юнга [див.: 9] про наявність за нашим свідомим «я» деякого постійного центру (справжнього «Я»,

внутрішнього, духовного, трансцендентованого за межі свідомості та розуму), з якого воно «повертається» до поля свідомості.

Існування такого «Я» завжди цікавило філософію, науку, мистецтво та релігію. Зрозуміло, що трактування цього феномену суттєво відмінне у науковців (які не вбачають у ньому нічого містичного) і, приміром, у релігійних мислителів (які відхиляють як неможливу саму спробу редукувати трансцендентальні поняття до наукових), але є і спільне: визнання існування джерела мудрості і знань; трансценденція його за межі свідомості людини; підкреслення його недоступності для людини у безпосередньому досвіді.

К.Г. Юнг, приміром, описує його як певний конструкт для вираження сутності, що не піддається пізнанню, яку ми не можемо вловити і зафіксувати як таку, оскільки вона, за визначенням, виходить за межі нашого розуміння. Рівною мірою її можна назвати «Богом у нас». Витоки всього нашого психічного життя укорінені у цій сутності, і найбільш висока та кінцева мета людини полягає, мабуть, у тому, щоб прагнути до неї. Любі форми психічної діяльності, пов'язані з відображенням змістів цього рівня, можна об'єднати загальним поняттям «духовний розвиток». Це може бути досягнуто, коли ми захоплені творчим процесом, занурені у молитву чи медитацію, відчуваємо єдність з природою чи переживаємо почуття кохання тощо.

Духовне в людині зосереджується, концентрується у вигляді трансцендентної позиції. Без такої позиції людина відмовляється від власної сутності, живе не своїм, а примарним життям. У цьому випадку в її психологічному просторі місце духовності як виявлення людської сутності займає переживання енергетичного потенціалу, спрямованого на досягнення певного результату. Людина заперечує власне тілесне («я так хочу»), соціальне («мені все дозволено») і психічне («можу в собі подавити»), не створюючи взамін нічого якісно (в позитивному сенсі) нового.

Екзистенціальний вакуум, породжений фрустрацією потреби людини у трансцендентному переживанні, унеможлиблює досягнення нею інтегрованості власної психічної реальності. Остання розпадається на окремі деталі, не



ув'язані між собою модальності. Виникає порожнеча, в якій єдино реальними стають організмичні, індивідні властивості людини.

Дезінтегрованість людської психіки виражається по-різному. Це масова втрата людьми материнських та батьківських почуттів аж до повного руйнування емоційних та інтелектуальних зв'язків між поколіннями, і готовність до насильства як методу вирішення любых конфліктів, і дитяча проституція та злочинність... Це також втрата людиною основи моральних переживань та вчинків, - почуття власної гідності та честі; місце моралі все частіше займають групові норми поведінки, а сама людина оголошується предметом купівлі-продажу.

Г.С. Абрамова у цьому зв'язку пише про «...велике число опосередкованих ознак, що вказують на втрату «Я» його головної інтеграційної особливості – його власної таємниці, пов'язаної зі стыдом та поняттям гріху, з механізмом збереження основ моральних переживань – достоїнства, честі. Перелічу лише декілька таких ознак – культивування насилля у вирішенні конфліктів, знецінювання індивідуальності чи, навпаки, - підкреслювання її святості; ставлення до людини, до її діяльності як до предмету купівлі-продажу, декларування свободи без забезпечення її прав і тому подібне» [1,41-42].

У ставленні до життя починає домінувати нігілізм, набуваючи усе більш руйнівного характеру (взаємне відчуження членів сім'ї, недовіра, байдужість до страждань людей, насильство, знущання над ними, - ось лише деякі приклади його виявлення на побутовому рівні). Переживання своєї енергії, власної сили замінює людині її цілісні сутнісні характеристики (духовність), виступаючи альтернативною формою самовиявлення. «Я-концепція» і «концепція Іншого» все більше спрощуються, примітивізуються, втрачають свою глибину, а можливості впливу вичерпуються – аж до вбивства та самогубства.

Трансцендентне переживання пов'язане зі зустріччю з абсолютним, безмежним, неосяжним, що виходить за межі відчуттів людини. Людина пізнає абсолютне у символі (міфі), саме символ робить абсолютне досить реальним

для того, щоб можна було зайняти пов'язану з ним трансцендентну позицію. Людині потрібні такі символи для досягнення трансцендентного переживання. Вони несуть у собі потужний заряд психічної енергії, наповнюючи смыслом людське життя, роблячи людину сильною, спроможною винести любові випробовування.

Особливим проявом трансцендентної позиції виступає педагогічна позиція, оскільки в її основі лежить переживання рівня залежності людей один від одного. «Необхідність обговорювати існування ще однієї позиції – педагогічної - пов'язана з тим, що буття людини являє собою три реальності відносно незалежні одна від іншої: психічну, соціальну и тілесну. Її особистісна позиція втілює переживання, що йдуть від психічної та тілесної реальності, це робить її відносно незалежною від реальності соціальної. Можна сказати, що особистісна позиція – це «Я-буття», тоді як у соціальній реальності починається «Ми-буття» чи необхідність життя з іншими людьми» [1,251].

Переживання екзистенції іншої людини в педагогічній позиції персоніфікується та співвідноситься з переживання власної рівності (нерівності) з нею як момент прийняття рішення про вплив на неї, про дозволеність такого впливу, обґрунтовану саме цими екзистенціальними переживаннями. Аналізуючи феноменологію педагогічної позиції, Г.С. Абрамова пише: «Займати педагогічну позицію - це значить приймати рішення про вплив на іншу людину, вчити його через цей вплив доцільній поведінці, тобто ставати для іншої людини носієм мети, відповідати на запитання *що* потрібно. При цьому обґрунтованість другої частини цього запитання «тому що» буде передбачати вже обговорюване переживання екзистенціальності людини» [1,254].

В історії офіційної та народної педагогіки представлено ряд типів педагогічних позицій. Не зупиняючись на характеристиці останніх, підкреслимо, що кожна педагогічна позиція знаходить відповідне вираження в певному типі педагогічної взаємодії, і, відповідно, у типологічно-стильових характеристиках спілкування вчителя з учнями, вивчення особливостей яких,

рівно як і їх психологічної детермінації, може стати перспективами подальшого теоретико-експериментального дослідження.

#### **Література**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1997. – 704 с.
2. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1992. – С. 426-428.
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности. - К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
4. Максименко С.Д. Розуміння особистості як передумова екологізації життєвого простору// Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т.7, ч.1.- С 7-12.
5. Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Просвещение, 1990. – 624 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: «Питер», 2000. — 712 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 1994. – 447 с.
9. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 336 с.

#### ***Заброцкий М.М.***

В статье обосновывается понимание педагогической позиции как выражения духовности учителя и обсуждается ряд тенденций современной системы образования, которые можно интерпретировать как проявления бездуховности.

**Ключевые слова:** педагогическая позиция, педагогическое взаимодействие, трансцендентное переживание, духовность.

#### ***Zabrotsky M.M.***

In the article the understanding of pedagogical position as expression of the teacher's spiritual sphere is explained and some tendencies of modern system of education, which can be interpreted as display of absence of spirituality.

**Key words:** pedagogical position, pedagogical interaction, transcendental experience, spirituality.